



**HAL**  
open science

# Quelle pensée en arts visuels chez les enfants de grande section ?

Audrey Surmont

► **To cite this version:**

Audrey Surmont. Quelle pensée en arts visuels chez les enfants de grande section ?. Education. 2014. dumas-01089292

**HAL Id: dumas-01089292**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01089292>**

Submitted on 1 Dec 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**  
Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

**Parcours M2 en alternance**

*Année universitaire 2013 – 2014*

## **UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE** **Semestre 4**

**Prénom et nom de l'étudiant : Audrey SURMONT**

**Intitulé du rapport: Quelle pensée en arts visuels chez les enfants de grande section ?**

**Prénom et nom du directeur de mémoire : Philippe BARYGA**

**Site de formation : ESPE de Villeneuve d'Ascq**  
**Section : 2**



Quelle pensée en arts visuels chez les  
élèves de Grande Section ?

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>page 4</b>
<b><u>1. PERCEVOIR, SENTIR, IMAGINER, CREER... REFLECHIR .....</u></b>	<b>page 5</b>
1.1. ZOOM SUR LES PROGRAMMES .....	page 5
1.2. QUELLE PENSEE CHEZ L'ENFANT DE 5 A 6 ANS ? .....	page 7
1.2.1. La pensée symbolique .....	page 7
1.2.2. Le théorie de l'esprit .....	page 9
1.3. TYPOLOGIES DES ACTIVITES.....	page 10
1.3.1. Les problèmes plastiques .....	page 10
1.3.2. L'expression libre .....	page 12
1.3.3. Le statut de l'erreur .....	page 14
<b><u>2. PRESENTATION DU PROJET .....</u></b>	<b>page 15</b>
2.1. LE PONT D'ARGILE.....	page 15
2.2. LA BOUCHE OUVERTE.....	page 17
<b><u>3. ANALYSE DES ETUDES DE CAS.....</u></b>	<b>page 20</b>
3.1. ANALYSE DES COMPORTEMENTS.....	page 20
3.2. ANALYSE DES PRODUCTIONS.....	page 30
<b><u>4. CONCLUSIONS DIDACTIQUES.....</u></b>	<b>page 32</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>page 36</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE / WEBOGRAPGIE.....</b>	<b>page 38</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>page 40</b>
<b>QUATRIEME DE COUVERTURE.....</b>	<b>page 50</b>

## INTRODUCTION

A l'école, les temps consacrés aux arts sont, à raison, considérés par les enseignants mais aussi par les élèves comme différents de ceux réservés aux autres disciplines. En effet, ils permettent de sortir de l'abstraction des savoirs pour entrer dans la réalité d'un objet présent, palpable, qui occupe l'espace. En arts visuels, on fait. Parce qu'elle n'est pas pensée pure, parce qu'elle est manuelle, la pratique artistique est souvent considérée comme un enseignement secondaire, en marge des disciplines dites sérieuses parce qu'intellectuelles.

A l'école maternelle, bien que bon nombres des enseignements, quelque soit le domaine d'apprentissage, soient fondés sur l'expérience sensorielle et la manipulation, la pratique artistique occupe souvent et tout de même cette « place à part » qu'on lui accorde volontiers où l'enfant se libère du poids des apprentissages premiers pour s'exprimer et s'épanouir dans l'exécution de gestes de plus en plus maîtrisés.

Néanmoins, la création est avant toute chose un processus intellectuel et exercer son intelligence, quelque en soit la nature, n'est pas synonyme de souffrance et d'obstacle à l'épanouissement, bien au contraire. C'est à partir de ces considérations qu'est venue l'envie de s'intéresser à la pensée des enfants de grande section lorsqu'ils sont en situation de production artistique. Existe-t-elle ? Quelles en sont les manifestations observables ? A quoi s'intéresse-t-elle ? Quels sont les aménagements pédagogiques pouvant permettre aux enfants de l'enrichir et d'en prendre conscience ?

Pour répondre à ces questionnements, un point sur les caractéristiques de l'intelligence enfantine semble opportun. Il sera mis dans une perspective professionnelle à l'occasion d'un regard porté sur les programmes de l'école maternelle et une typologie détaillée des activités pouvant être menées en arts visuels. Cette typologie sera incarnée par la présentation des expériences ayant été mises en place à l'occasion de ce travail de recherches. S'en suivront deux temps d'analyse, l'un portant sur les comportements observés, l'autres sur les productions recueillies. Enfin, des conclusions didactiques seront mises en perspective.

# 1. PERCEVOIR, SENTIR, IMAGINER, CREER... REFLECHIR

## 1.1. ZOOM SUR LES PROGRAMMES

Les programmes de 2008 indiquent les quatre compétences à acquérir dans le domaine « Percevoir, sentir, imaginer, créer » à la fin de l'école maternelle :

*A la fin de l'école maternelle, l'enfant est capable :*

- d'adapter son geste aux contraintes matérielles (instruments, supports, matériels)
- d'utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation
- de réaliser une composition en plan ou en volume selon un désir exprimé
- d'observer et décrire des œuvres du patrimoine, de construire des collections

Dans le cadre de ce mémoire, la compétence qui nous intéresse plus particulièrement est « réaliser une composition en plan ou en volume selon un désir exprimé ». On y note l'importance accordée à la place du sens en arts visuels. On ne fait pas pour faire mais pour répondre à une envie, déterminée en amont de toute production. Il y a donc une orientation intellectuelle à la pratique manuelle : on fait dans le but de. C'est cette direction à suivre qui donne toute sa place à la réflexion, qu'elle soit en action ou non.

Néanmoins, si les programmes de 2008 esquissent une attention portée à la réflexion en arts visuels, celle-ci est plus importante car plus explicite dans ceux de 2002. D'ailleurs, le document d'application « La sensibilité, l'imagination, la création à l'école maternelle » s'ouvre sur ces mots :

« A l'école maternelle, le développement de la gestualité, l'ajustement progressif de l'action sont des capacités exercées qui sont mises au service de l'imagination et du désir de créer des jeunes enfants. Les activités proposées [...] visent le développement d'une pensée qui imagine et se concrétise dans des représentations. »

De plus, la classe de Grande Section est présentée comme le moment où l'enfant devient le plus à même à utiliser les représentations plastiques pour exprimer une intention personnelle prédéfinie :

« Les situations proposées doivent lui permettre de mettre au service de son projet les outils disponibles et les procédés, de commencer à composer et à combiner des traces dans un but précis [...]. Le contrôle cognitif permet à l'enfant d'orienter son geste et de concentrer son activité sur le contenu expressif, symbolique ou sémantique ».

« Percevoir, sentir, imaginer, créer », ces quatre verbes d'action forment une locution, le nom donné au domaine d'apprentissage qui, à l'école maternelle, propose une première sensibilisation artistique. Ils associent deux aspects, souvent séparés, pourtant indissociables dans toute activité humaine : l'expérience sensible et l'expérience intellectuelle. L'activité artistique est formatrice d'une pensée particulière, que Daniel Lagoutte qualifie de « pensée plastique ». Celle-ci s'intéresse à toutes les opérations de transformations qu'opère l'enfant au cours de sa production. Cette dernière s'articule en une suite d'étapes ; le passage d'une étape à l'autre étant marqué par des opérations plastiques telles que l'ajout, le retrait ou le déplacement d'éléments. Chacune de ces étapes concrétisent et fixent la pensée en mouvement. Magritte ne disait-il pas que « la peinture rend visible la pensée ? »

De manière plus générale, l'éducation artistique à l'école vise en premier lieu la formation de l'esprit, la découverte et la créativité. L'objectif principal de cet enseignement reste l'invention et l'expression personnelle. Il importe donc, dans ce domaine d'apprentissage aussi, de proposer un contexte et des situations favorables à la recherche de réponses. Il s'agit de donner à l'enfant les moyens de développer son pouvoir d'expression.

## 1.2. QUELLE PENSÉE CHEZ LES ENFANTS DE 5 A 6 ANS ?

### 1.2.1. La pensée symbolique

Pour répondre à cette interrogation, il semble inévitable de se pencher sur les travaux de Jean Piaget sur le développement de l'intelligence chez l'enfant. Il met en évidence, dans le développement de la pensée enfantine, l'existence de constances ; c'est-à-dire que les enfants font, à peu près au même âge, les mêmes découvertes, les mêmes erreurs, trouvent les mêmes solutions aux problèmes qui leur sont posés. Au fur et à mesure du développement de l'enfant, ses organisations mentales s'accroîtraient en complexité ; et à chaque organisation différente correspondrait un nouveau stade. Piaget en dénombre quatre :

<b>0 à 2 ans</b>	<b>2 à 7 ans</b>	<b>7 à 12 ans</b>	<b>12 à 16 ans</b>
<b>Stade sensori-moteur</b>	<b>Stade préopérateur</b>	<b>Stade opératoire concret</b>	<b>Stade opératoire formel</b>
<i>Intelligence pratique</i>	<i>Intelligence prélogique</i>	<i>Intelligence logique avec support concret</i>	<i>Intelligence logique avec support abstrait</i>

Ainsi, les enfants de grandes sections de maternelle auraient tendance, de par leur âge, à se situer au stade préopérateur, associé à une intelligence prélogique, également appelée symbolique. Elle est marquée par la naissance des représentations mentales, du latin *representare* qui signifie « rendre présent ». Il s'agit des représentations qu'un sujet se fait, par la pensée, d'une projection sensorielle, d'un concept ou d'une situation. Elles peuvent être de l'ordre du réel ou du fictif. Les représentations mentales, également appelées images mentales, servent à comprendre, imaginer, faire des choix, planifier, agir, communiquer. Elles ne sont pas nécessairement conscientes ni volontaires, et sont propres à chacun puisque dépendantes du vécu du sujet et de ses connaissances. Elles remplissent cinq fonctions :

- ① **LA CONSERVATION** → la représentation mentale constitue un substitut d'un objet en son absence
- ② **L'EXPLICATION** → la représentation mentale permet une formulation claire des caractéristiques d'un objet
- ③ **LE GUIDAGE** → la représentation mentale permet de s'orienter
- ④ **LA SYSTEMATISATION** → la représentation mentale facilite l'interprétation et la mémorisation
- ⑤ **LA SYMBOLISATION** → la représentation mentale permet de transmettre une information porteuse de sens

Dans le cadre de ce mémoire, les fonctions ⑤ et ② nous intéressent plus particulièrement car elles s'intéressent, dans cet ordre et premièrement, aux capacités de l'individu à concevoir un objet, ici plastique, auquel un sens a été attribué au préalable et deuxièmement, aux capacités de l'individu à justifier la cohérence de la production finie avec le projet initial en dégagant un certain nombre de ses caractéristiques.

L'existence des images mentales peut être mise en évidence par divers procédés dont le seul accessible, pour des questions de moyens, est la chronométrie mentale. Elle est basée sur le principe que le fonctionnement mental repose sur une dimension temporelle. En d'autres termes, il s'agit du temps de réponse de l'individu, qui peut facilement être recueilli et mesuré. Les autres méthodes sont associées à des imageries du cerveau mis en activité et nécessite donc l'utilisation de machines et des connaissances et compétences en termes d'analyse neurologique.

### 1.2.2. La théorie de l'esprit

Ces travaux peuvent être complétés par ceux portant sur la théorie de l'esprit. Elle est définie comme la capacité d'un individu à attribuer des états mentaux aux autres et à lui-même. Ces états mentaux peuvent être de l'ordre de la pensée, des croyances, des sentiments, des désirs... Cette capacité est nécessaire pour que l'individu puisse prédire ses propres attitudes et actions, mais aussi pour comprendre, expliquer, prédire le comportement des autres, voire agir sur lui. En ce sens, seuls les individus ayant atteint ce stade de développement social peuvent modifier leur propre comportement pour induire chez l'autre une réaction attendue et recherchée. La période allant de trois à quatre ans est une période charnière dans le développement. Durant la période dite préscolaire, qui recouvre la scolarité en école maternelle, les enfants de trois à cinq ans acquièrent une compréhension quasi globale des états mentaux. L'illustration la plus célèbre de cette acquisition est une recherche publiée en 1983 par les deux psychologues Heinz Wimmer et Josef Perner, intitulée « transfert inattendu ». Dans cette épreuve, centrée sur le concept des fausses croyances, l'enfant doit prédire qu'une personne ignorant le déplacement d'un objet le cherchera là où elle croit qu'il se trouve et non là où il est en réalité. En pratique, on présente à l'enfant, à l'aide de poupées et de jouées, l'histoire suivante :

*Maxi et sa maman sont dans la cuisine. Ils rangent le chocolat dans le réfrigérateur. Maxi sort avec ses amis pour jouer.*

*Pendant son absence, sa maman prépare un gâteau. Elle prend le chocolat dans le réfrigérateur, en utilise une partie et range le reste dans le placard.*

***Quand Maxi revient, où va-t-il chercher le chocolat ?***

Pour répondre correctement que Maxi va chercher le chocolat dans le réfrigérateur, il faut lui attribuer une fausse croyance concernant la position du chocolat. Il apparaît que les enfants de moins de trois ans et demi n'attribuent pas cette fausse croyance : ils prédisent que Maxi va chercher le chocolat dans le placard, là où ils savent qu'il se trouve réellement. Les enfants plus âgés, quant à eux, prédisent la bonne solution.

Dans le cadre de ce mémoire, la capacité supposée des enfants observés lors des activités (Cf. page 15) à comprendre que les croyances peuvent varier d'une personne à l'autre est décisive pour la réflexion menée par chacun d'entre eux, notamment à l'occasion de l'expression libre pour permettre à leur travail d'être porteur de sens, perceptible par autrui. Cet enjeu permet de mettre l'enfant dans une démarche de construction de sens : « Comment faire pour que les autres comprennent pourquoi mon pochoir à la bouche ouverte ? Qu'est-ce que je dois utiliser ? Qu'est-ce que je dois en faire ? Est-ce compréhensible maintenant ou dois-je changer quelque chose ? Si oui, que dois-je modifier ? » etc.

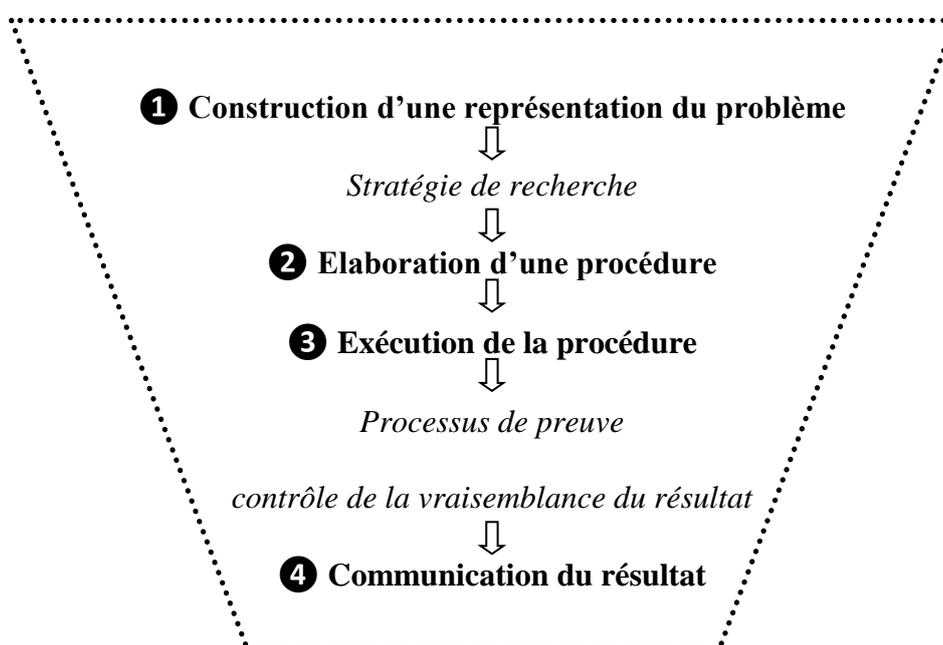
### **1.3. TYPOLOGIES DES ACTIVITES**

Dans le cadre de cette recherche sur les postures intellectuelles des enfants en PSIC, deux grands types d'activités peuvent être abordés car impliquant des démarches très différentes et donc des modes de raisonnement également différents. Ainsi, on peut d'une part proposer des activités de type ouvert par le biais de l'expression libre et d'autre part des activités de type fermé, notamment lorsqu'il s'agit pour les enfants de répondre à une consigne resserrée et contraignante.

#### **1.3.1. Les problèmes plastiques**

Dans l'ouvrage *Psychologie cognitive*, J.L. Roulin définit la résolution de problème comme une activité cognitive dite de « haut niveau ». Il propose les exemples suivants : jouer aux échecs, résoudre un problème de mathématiques ou de logique, trouver la solution à une énigme ou à un casse-tête... Il précise que dans tous ces exemples, « l'activité cognitive est lente, délibérée, contrôlée et requiert toute l'attention du sujet », contrairement aux activités cognitives dites de « bas niveau », plutôt automatiques, incontrôlées et rapides comme lorsque l'on reconnaît un mot sans avoir besoin de le déchiffrer ou quand on lit les expressions du visage de son interlocuteur. Rappelons qu'un problème peut être défini de la façon suivante : « Toute activité proposée à l'élève,

constituée de données qui renvoient à un contexte, de contraintes éventuelles, d'un but à atteindre. Pour atteindre ce but, l'élève doit mettre en place une suite d'opérations ou d'actions, nommées procédures ». Autrement dit, une activité proposée à l'élève est un problème s'il y a quelque chose à chercher et si elle « fait problème » pour lui. Le mode de pensée plastique rejoint alors le mode de pensée expérimental, dans des problèmes de construction par exemple, comme envisagé dans ce travail de recherches (cf. « Le pont d'argile » page 15). La résolution de problème passe par une suite d'étapes qui peut être schématisées ainsi :



Néanmoins, ce schéma est à considérer avec prudence. En effet, s'il met en évidence les étapes de la résolution de problème, il en propose une approche très linéaire alors qu'en réalité, des allers-retours s'opèrent entre les différentes étapes.

Dans le cadre de ce mémoire, et à partir de l'activité « Le pont d'argile », les différentes étapes énoncées ont les implications suivantes<sup>1</sup> :

LES ETAPES DE LA RESOLUTION DE PROBLEME	LEURS IMPLICATIONS DANS LE PROJET
<i>Construction d'une représentation du problème</i>	Les enfants anticipent-ils mentalement l'emplacement et la forme du pont à construire ?
<i>Stratégie de recherche</i>	Les enfants font-ils le lien entre le petit pont qu'ils ont construit dans le micro-espace et celui qu'ils doivent désormais construire dans le méso-espace ? Sont-ils capable de rappeler la démarche ?
<i>Elaboration d'une procédure</i>	Les enfants se répartissent-ils les rôles ?
<i>Exécution de la procédure</i>	Les enfants construisent le pont d'argile entre les deux tables.
<i>Contrôle du résultat</i>	Les enfants modifient-ils les résultats intermédiaires insatisfaisants ?
<i>Communication du résultat</i>	Les enfants savent-ils quand la construction est aboutie ? En sont-ils satisfaits ? Qu'en disent-ils ?

Figure 1 : relations entre la résolution de problème et le projet

### 1.3.2. L'expression (presque) libre

L'expression libre recouvre les principes suivants :

- Mobiliser l'activité de l'enfant
- Unir l'activité manuelle au travail de l'esprit
- Développer les facultés créatrices

Ici, l'expression libre n'est pas, comme dans certaines acceptations, notamment celle proposée par l'Atelier de Charenton, une activité émancipée de toute contrainte. Il ne s'agit pas de laisser l'enfant devant une feuille blanche avec divers outils et médiums pour le laisser donner libre cours à son imagination et à ses envies. La liberté envisagée est plus

<sup>1</sup> Ce tableau concerne le transfert de la phase 2 à la phase 3 ainsi que la totalité de cette dernière.

cadrée ; elle n'est pas synonyme d'absence totale et définitive de consignes à respecter. Néanmoins, elle se distingue tout à fait du cadre très codifié de la résolution de problème.

Dans ce travail de recherche, l'expression libre recoupe les contraintes suivantes :

- Prendre en compte une production initiale (le pochoir) pour en donner une explication plastique

**Exemple** : « *Mon bonhomme a la bouche ouverte parce qu'il mord* ».

- Orienter toutes les transformations apportées au pochoir en vue d'exprimer cette explication

**Exemple** : « *Je vais lui faire des dents et mettre un doigt dans sa bouche* ».

De façon plus générale, toute activité scolaire est limitée par le matériel mis à disposition des élèves, l'agencement de leur espace de travail, la durée dont il dispose et les remarques émises par l'enseignant.

Quant à la liberté, elle s'exprime dès lors que l'enfant est amené à :

- Verbaliser l'explication de son pochoir
- Se déplacer vers l'espace ressource (Cf. page 19) et choisir du matériel
- Définir les procédés plastiques et les mettre en œuvre
- Modifier ou non sa production en cours de réalisation

L'expression libre ne peut pas être considérée comme un laisser-faire. Elle nécessite d'aider chaque enfant dans l'exploration de son imaginaire, dans la matérialisation plastique de ses pensées, de le guider dans ses décisions techniques. Pour ce faire, il est indispensable que l'enseignant propose une écoute attentive, prêt à seconder les élèves les plus déstabilisés.

Dans *Brève initiation à l'Education Nouvelle*, Ferrière écrit : « Si on respecte les tendances créatrices de l'enfant, si on limite son rôle à lui offrir les matériaux pour ses créations et à écarter de lui ce qui peut l'en distraire, si on évite d'intervenir hors de

propos, on verra l'enfant incarner ses conceptions les plus intimes dans les choses, y incorporer ses rêves et ses imaginations. »

### 1.3.3. Le statut de l'erreur

Le statut de l'erreur est ici à considérer du point de vue de l'enfant. En effet, la représentation qu'il se fait de l'erreur, autrement dit de « ce qu'il ne faut pas faire » influence nécessairement sur son attitude réflexive, ses choix. Or, selon le type d'activités proposées dans le cadre de ce mémoire, le statut de l'erreur diffère. Ainsi, concernant les problèmes plastiques, l'erreur apparaît à chaque fois que l'enfant n'a pas réussi à trouver une réponse satisfaisante. Dans les problèmes de construction, elle peut être directement perceptible pour l'enfant (quand la construction s'effondre, par exemple), sans que l'enseignant ait à intervenir, et ainsi l'engager spontanément et individuellement dans une démarche d'essais supplémentaires. A noter que trois grands types de difficultés peuvent être à l'origine d'une procédure erronée : le choix d'une stratégie inadaptée, la surcharge cognitive, la non-maîtrise de certains savoir-faire. Il incombe alors à l'enseignant de repérer l'origine des difficultés afin de pouvoir permettre à l'enfant d'y remédier.

Concernant l'expression libre, la place de l'erreur est tout autre. Comme nous l'avons vu précédemment, un cadre d'action proposé à l'enfant est délimité, cet artifice ayant pour but de l'engager dans un processus de réflexion dirigé vers un sens préalablement établi. Néanmoins, toute réponse est acceptée. L'objectif n'est pas d'évaluer l'enfant en fonction de sa capacité à prendre en compte et à appliquer les consignes mais bien d'analyser son comportement réflexif dans une activité d'expression se voulant le plus libre possible.

## **2. PRESENTATION DU PROJET**

Les deux activités choisies illustrent les deux types d'activité préalablement présentés. La première intitulée « le pont d'argile » est de type fermé tandis que la seconde « la bouche ouverte » est de type ouvert. L'objet de cette double entrée était de pouvoir comparer les comportements des élèves au cours de ces deux activités qui par nature induisent chez les enfants des comportements réflexifs d'ordre différent.

### **2.1. LE PONT D'ARGILE**

<b><u>Activité n°1 : LE PONT D'ARGILE</u></b>
---

Cette activité se déroule sur deux heures avec un groupe de quatre enfants. Un problème architectural leur est posé. L'erreur en est consubstantielle et se manifeste à chaque fois que les constructions s'effondrent.

<b>OBJECTIF :</b> Construire un pont en argile entre deux tables	
<b>COMPETENCES MOBILISEES :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Etre capable d'adapter son geste aux contraintes matérielles</li><li>- Etre capable de travailler en groupe</li><li>- Etre capable de verbaliser son action</li></ul>	<b>COMPETENCES VISEES :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Etre capable de prendre des décisions pour améliorer la réalisation</li><li>- Etre capable d'agir sur l'argile en situation (ajout ou retrait de matière, remodelage) pour obtenir des équilibres</li></ul>

La salle où se déroule l'activité est scindée en deux espaces distincts : l'espace d'appropriation et l'espace de travail. L'espace d'appropriation se compose d'une unique table où les enfants sont assis en arc de cercle de sorte à favoriser les échanges au sein du

groupe afin de nourrir la réflexion personnelle de chacun. A cette table, les phases 1 et 2 (Cf. tableau ci-dessous) se déroulent.

Au moment du déplacement vers l'espace de travail, toutes les productions réalisées auparavant sont détruites de sorte que les enfants ne disposent plus de repères visuels mais uniquement de ce qu'ils ont gardé en mémoire. L'étape qui est dès lors amorcée est donc purement intellectuelle : les enfants mobilisent ce qu'ils ont appris pour l'appliquer dans l'espace de travail. Ce dernier est composé de deux tables espacées entre lesquelles il faut bâtir un pont de taille conséquente ; ce qui correspond à la troisième et dernière phase de l'activité (Cf. tableau ci-dessous).

	<b>TRAVAIL DES ELEVES</b>	<b>TRAVAIL DE L'OBSERVATEUR</b>
<b><i>Phase 1</i></b>	Travail individuel Construire de petits volumes pour aborder la notion d'équilibre (une tour à 4, puis à 3, puis à 2, puis à 1 pied(s).	Faire verbaliser les réussites et les échecs et les moyens mis en œuvre qui y ont conduit.
<b><i>Phase 2</i></b>	Travail individuel Construire un petit pont entre deux cubes pour s'approprier la forme et les jeux d'équilibres.	Faire verbaliser les caractéristiques d'un pont réussi et la démarche à suivre.
<b><i>Phase 3</i></b>	Travail collectif Construire un pont entre deux tables pour généraliser les contraintes de la phase 2 et en connaître de nouvelles.	Faire remarquer si les points dégagés lors de la phase précédente sont respectés et relancer la réflexion si nécessaire.

AVANTAGES	INCONVENIENTS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'argile est un matériau facile à modeler mais aussi à « démodeler » et remodeler ; ce qui permet et encourage les essais successifs</li> <li>- Le découpage en plusieurs phases permet une appropriation et une complexification progressive de la tâche</li> <li>- Le travail collectif en fin de séance permet la confrontation des idées de chaque enfant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ce problème ne permet pas aux enfants d'exprimer un désir qui serait le leur : ils répondent à une consigne fermée</li> <li>- Les enfants plus à l'aise prennent la parole et agissent plus facilement que les plus discrets qui restent en retrait</li> </ul>

## 2.2. LA BOUCHE OUVERTE

### Activité n°2 : LA BOUCHE OUVERTE

Cette activité est menée séparément avec deux groupes de deux enfants sur une durée de trente minutes à chaque fois. Elle se dirige vers l'expression libre. Les enfants répondent à nouveau à une consigne mais cette fois moins contraignante car plus ouverte. Ils disposent d'un motif représentant un visage ayant la bouche ouverte qu'ils ont réalisé auparavant et dont il faut désormais fournir une explication par des opérations plastiques. Contrairement à l'activité n°1, celle-ci est indifférente à l'erreur puisque toutes les réponses sont possibles.

<b>OBJECTIF :</b> Expliquer un motif grâce à des opérations plastiques	
<b>COMPETENCE MOBILISEE :</b> - Etre capable de mobiliser ses compétences artistiques dans une situation inédite	<b>COMPETENCES VISEES :</b> - Etre capable d'imaginer ce que pourrait être sa production finale et le verbaliser - Etre capable de confronter sa production finale au projet initial

La salle où se déroule l'activité est aménagée de sorte à ce que les élèves puissent avoir une relation duelle avec leur production initiale dans le but de l'enrichir. Pour ce faire, deux espaces sont clairement définis : le premier est l'espace de travail de l'enfant et le second est l'espace de ressources où se trouve le matériel. Cette disposition permet à l'enfant de regarder son travail, d'anticiper ce qu'il souhaite faire plutôt que d'utiliser absolument et arbitrairement le matériel qui lui serait à portée de main.

### ① *L'espace de travail*

Chaque enfant y trouve une feuille au format A3 et sa première production réalisée lors de la séance précédente. Cette dernière est un pochoir réalisé à la peinture à l'eau et à l'éponge tapotée sur l'une de ces deux matrices au choix<sup>2</sup> :



Figure 2 : le pochoir « méchant »



Figure 3 : le pochoir « gentil »

<sup>2</sup> Laisser le choix aux enfants est une manière d'induire chez eux un début de réflexion. En effet, à la vue des deux matrices, certains enfants prêtent déjà des sentiments aux visages : l'un a été qualifié de « méchant » (figure 2) et l'autre de « gentil » ou de « beau » (figure 3).

Il dispose également d'un « kit de brouillon » composé d'une feuille blanche au format A4, d'un crayon gris et de la représentation rétrécie de leur pochoir.



Figure 4 : l'espace de travail

## ② *L'espace de ressources*

Il s'agit d'une table sur laquelle est proposé un choix volontairement varié de matériel : différents types de papiers, gouaches, feutres, crayons de couleur, différents types de pinceaux, ciseaux, colle, pâte à modeler.



Figure 5 : l'espace ressource

	<b>TRAVAIL DES ELEVES</b>	<b>TRAVAIL DE L'OBSERVATEUR</b>
<b>Phase 1</b>	Réfléchir à toutes les explications possibles et en choisir une pour son pochoir	Consigner par écrit les projets de chaque enfant
<b>Phase 2</b>	Exprimer l'explication choisie grâce à des opérations plastiques	Poser des questions de façon neutre pour obtenir des informations
<b>Phase 3</b>	Confronter sa production finale par rapport au projet initial	Provoquer la comparaison par un questionnement

<b>AVANTAGE</b>	<b>INCONVENIENT</b>
- Cette activité permet de faire véritablement entrer un temps de réflexion dans une séance d'arts visuels : pendant quelques minutes, les enfants regardent leur production initiale et se projettent pour lui faire dire quelque chose	- Le temps de réflexion est artificiel car répondant à des contraintes en termes de contexte et de durée ; ce n'est pas une véritable maturation.

### **3. ANALYSE DES ETUDES DE CAS**

#### **3.1. ANALYSE DES COMPORTEMENTS**

L'analyse des comportements s'appuie sur trois documents :

- Les notes prises le jour du projet
- Les supports vidéo (attitudes et discours des enfants)
- Les grilles d'observations (Cf. annexes 3 à 6)

Elle a pour ambition de répondre aux questions suivantes : Comment se manifeste la pensée chez les enfants observés ? A quoi réfléchissent-ils ?

## ① *Le pont d'argile*

Afin d'analyser les comportements pour cette activité, il est intéressant de reprendre les étapes de la résolution de problème (Cf. schéma page 11)

### ① **Construction d'une représentation du problème**

Les enfants parviennent facilement à anticiper mentalement l'emplacement et la forme du nouveau pont à construire. Cette première étape a été facilitée par la phase précédente (Cf. tableau page 16) qui consistait à réaliser un pont de taille réduite entre deux cubes.



Figure 5 : Activité n°1 « Le pont d'argile », phase 2

Les enfants ont pu faire l'analogie entre les deux cubes et les deux tables. Quand à la forme du pont, elle fait aussi appel à des connaissances que les enfants ont pu acquérir par leurs expériences personnelles en dehors de l'école.

On quitte l'espace d'appropriation pour se diriger vers l'espace de travail. Les enfants viennent de construire individuellement, dans le micro espace, des ponts de taille réduite reposant sur deux cubes. Désormais, il est question de dégager les étapes qui ont permis un petit pont réussi pour les généraliser et en faire la démarche à suivre pour la réalisation du grand pont, à réaliser collectivement entre deux tables, soit dans le méso-espace.

A ce moment, les enfants n'ont rien dans les mains et doivent remobiliser ce qu'ils ont appris pour en dégager les grandes lignes, dans l'ordre chronologique. Voici la retranscription de nos échanges :

**Moi :** Quand on a fait les petits ponts sur la table, qu'est-ce qu'on a appris qu'il fallait faire pour faire un pont qui tienne ?

**Adam :** Epais !

**Moi :** Il faut qu'il soit épais. Est-ce qu'il faut qu'il soit épais partout ?

**Les enfants :** Non !

**Moi :** Où est-ce qu'il faut qu'il soit épais ?

**Alexis :** Sur le pont.

**Laurette :** Quand il y a le trou.

**Moi :** Quand il y aura le trou ? Quand il sera ici, en l'air ? (geste pour montrer l'emplacement de l'arrondi du pont)

**Adam et Paul :** Non !

**Adam :** Pour commencer.

**Moi :** Oui, c'est plutôt les pieds. Les pieds qui seront sur chaque table, il faut qu'ils soient...

**Les enfants :** Epais ! Gros !

**Moi :** Et après, qu'est-ce qu'on fait une fois qu'on a fait un gros pied ?

**Laurette :** On fait le pont.

**Adam :** Non, on... (montre la deuxième table)

**Laurette :** On prend l'argile et on le colle sur le trou.

**Moi :** Qu'est-ce que tu voulais dire Adam ? Qu'est-ce que tu ferais toi avant de commencer le pont ?

**Adam :** On doit mettre un deuxième pied là. (montre la deuxième table)

**Alexis :** Un gros !

**Moi :** C'est une bonne idée : on commence par faire deux gros pieds.

**Alexis :** Et après on fait au-dessus.

**Moi :** On commence à faire le pont. Et quand on fait le pont, est-ce qu'il faut que ce soit aussi gros...

**Laurette et Paul :** Non !

**Laurette :** Il faut que ce soit un petit peu fin.

**Moi :** Et pourquoi est-ce qu'il faut que ce soit un petit peu fin et pas trop gros ? Qu'est-ce qui se passe sinon ?

**Laurette :** Parce que si c'est trop gros, c'est trop lourd et ça tombe par terre.

**Moi :** Très bien ! Alors maintenant que l'on sait tout ça, on va le faire en vrai ! Et on va le faire comme on a dit. L'argile est derrière vous, vous vous organisez pour travailler à quatre et faire le pont.

Laurette et Adam semblent être les plus actifs car ils prennent plus facilement la parole que les autres. Néanmoins, quand on visionne l'échange, on s'aperçoit que les quatre enfants sont engagés dans la réflexion. En effet, ils sont regroupés, regardent la personne qui s'exprime, rebondissent sur les propos des uns et des autres, quitte à compléter leurs phrases. Paul a une écoute très attentive et consentante. Quant à Alexis, il paraît plus dubitatif, sans doute parce qu'il a rencontré des difficultés lors des phases précédentes (construction de la tour et du petit pont).

### ③

### Elaboration d'une procédure

Les enfants n'organisent pas leur travail au préalable ; ils ne s'attribuent pas de rôle ni d'espace de travail et ne décident pas de se partager les étapes de la construction préalablement énumérées. Ils vont et viennent entre la table où se trouvent les blocs d'argile et les tables disposées pour la construction. Aucun ne s'attache en particulier à poursuivre le travail qu'il a commencé sur l'un des pieds du pont. Ils évaluent plutôt, au fur et à mesure, ce qui est déjà construit pour le modifier afin de le rendre plus conforme à ce qu'ils pensent l'être (Cf. annexe 1).

Mais Alexi occupe à nouveau une place à part. Il décide d'endosser le rôle de « passeur d'argile » en apportant de la matière à ses camarades qui eux, construisent. Il peut s'agir d'une stratégie d'évitement qui lui permet de ne pas se confronter à une tâche

pour laquelle il éprouve des difficultés. Mais on peut également y voir, paradoxalement, une stratégie d'inclusion au groupe puisqu'il s'agit pour lui de trouver une façon de participer au projet commun selon les moyens qu'il considère être les siens. D'ailleurs, il se lance le défi d'apporter toujours plus d'argile et attire l'attention de ses camarades sur ses exploits, qui ne manquent pas d'être impressionnés.



Figure 6 : Alexi, « passeur d'argile »

#### ④ Exécution de la procédure

La construction du pont suit les étapes énoncées par les enfants. Cependant, il apparaît que les enfants rencontrent des difficultés pour façonner des pieds assez épais pour soutenir l'ensemble (problème n°1). En effet, ils proposent des pieds, certes « gros » dans leurs représentations mais pas assez au vu de la construction qui est à faire.

Un autre moment délicat apparaît lorsqu'il s'agit de rejoindre les deux parties du pont (problème n°2) puisque la construction s'effondre régulièrement.

- ***Problème n°1 : l'épaisseur des pieds***

Les enfants ajoutent de la matière par petites doses jusqu'à obtenir un volume qui leur semble suffisant, puis ils commencent à former l'arrondi du pont, qui s'effondre. Ils ne pensent pas par eux-mêmes à faire des pieds beaucoup plus conséquents mais quand on leur demande quelle peut être l'origine de l'affaissement, ils émettent l'hypothèse de pieds trop fragiles et en proposent des plus adaptés.

- ***Problème n°2 : l'arrondi du pont***

Les enfants adoptent plusieurs stratégies ; le passage de l'une à l'autre se justifie par l'échec de la précédente.

- *Stratégie n°1* : Ajouter de la matière sur un même côté en espérant que la construction tiennent et essayer plusieurs fois
- *Stratégie n°2* : Ajouter de la matière simultanément aux deux parties pour essayer de les faire se rejoindre
- *Stratégie n°3* : Soutenir la construction à l'aide de ses mains

Face aux résultats peu satisfaisants et à l'impasse où mène la dernière stratégie choisie par les enfants, je leur demande si on ne pourrait pas en trouver une autre. Aucun ne semble avoir de nouvelles idées. Je rappelle alors comment Paul avait procédé lors de la phase précédente : il avait construit son premier petit pont en modelant un « boudin » d'argile auquel il avait ensuite donné une forme arrondie).



Figure 7 : le premier pont de Paul

Les enfants acquiescent et on essaie. Cette fois-ci, ils mettent par eux-mêmes le nouveau sous-problème qui se pose : n'agissant plus directement par essais successifs sur le début de la construction, il est nécessaire d'anticiper la taille que devrait avoir le « boudin » pour qu'il ne soit ni beaucoup trop grand, ni beaucoup trop petit. Laurette émet alors l'hypothèse que s'il en manque un petit peu, on pourrait toujours en ajouter.

## ⑥ Communication du résultat

Les enfants sont unanimes pour affirmer que le problème est résolu quand les deux pieds du pont sont rejoints par une partie aérienne quand l'ensemble tient sans qu'on n'ait à le soutenir par des artifices. Néanmoins, l'apparence de la construction ne semble pas les satisfaire pleinement car le pont a l'allure d'un creux plutôt que d'une bosse.



Figure 8 : le pont d'argile terminé

## 2 *La bouche ouverte*

Les deux binômes observés permettent la mise en évidence de comportements qui tantôt se rejoignent, tantôt se distinguent. Les quatre enfants observés n'utilisent pas le « kit brouillon » qui leur a été présenté. Le binôme n°1 semble même l'avoir oublié puisqu'il ne le regarde pas, n'en parle pas. Quant au binôme n°2, il le prend en considération lorsque Mathis conseille à Léo, qui hésite à dessiner un sandwich estimant ne pas en avoir les capacités, de l'utiliser. Mais Léo lui préfère une autre stratégie qui consiste à tracer deux ronds l'un sur l'autre au crayon gris sur sa feuille de travail, se laissant ainsi la possibilité de pouvoir effacer son dessin s'il ne le satisfait pas. Il semble donc que les enfants préfèrent agir directement sur leur production plutôt que d'utiliser leur temps, leur énergie, leurs capacités motrices sur un support éphémère.

Pour les deux groupes observés, on remarque un « effet binôme ». En effet, les enfants ne s'engagent pas seul dans la tâche, bien qu'elle soit individuelle. On constate que chacun s'intéresse de près ou de loin, de façon plus au moins assumée et discrète, à ce que fait l'autre et ce, que soit seulement par des regards furtifs ou prolongés sur son travail (binôme n°1) ou accompagnés de conversations, de conseils, de commentaires (binôme n°2). En moyenne, les enfants observés, sur une durée de trente minutes, regardent cinq à six fois le travail de l'autre. Cette prise d'informations s'accompagne pour certains de modifications apportées à leur propre travail. Par exemple, Maëlys dont le projet initial était différent de celui de Kien, décide finalement de représenter la même saynète que lui : un bonhomme se cognant contre un mur. Pour d'autres enfants, comme Kien, cette prise d'informations ne les dévie pas de leur projet personnel.

De par ces échanges qui s'instaurent spontanément, on remarque une certaine harmonie des productions au sein de chaque binôme. Ainsi, le duo formé par Kien et Maëlys propose une interprétation du pochoir qui s'exprime à travers la représentation exclusivement dessinée et coloriées d'une petite scène dont les éléments figuratifs (un mur, un bonhomme allongé) se rejoignent pour faire sens. Les deux enfants n'effectuent aucune transformation sur leur pochoir mais décident de le coller à côté de leur dessin, induisant ainsi un lieu spatial et unique. Quant au duo formé par Léo et Mathis, il propose également deux

productions esthétiquement proches. En effet, les deux garçons proposent un travail cette fois, et contrairement au binôme n°1, principalement centré sur le pochoir d'origine qu'ils transforment par l'ajout d'éléments d'ordre physique, aiguissant à chaque nouvel élément la représentation qu'ils ont du corps.

Enfin, au-delà de l'analyse des productions finales, l'« effet binôme » apparaît également dans la posture de travail des enfants, qui s'harmonise au sein de chaque groupe. Ainsi, le binôme n°1 adopte volontiers un comportement sédentaire, avec peu de déplacements entre l'espace de travail et l'espace de ressources (entre trois et neuf), une posture assise, des temps consacrés à la réflexion sur leur production (entre quinze secondes et un peu plus d'une minute) (Cf. annexe 2). Les deux enfants n'ont aucun échange verbal et se concentrent sur ce qu'ils font, bien que Maëlys éprouant des difficultés à entrer dans la tâche, semble se rassurer en puisant des idées dans le travail de Kien. Le binôme n°2 est également marqué par ce calque des postures. Mais cette fois, les deux enfants ont un comportement plus mobile, avec des déplacements plus nombreux (entre vingt-quatre et vingt-six), une posture debout, très peu de temps consacré à la réflexion dans l'espace de travail, beaucoup plus dans celui des ressources. Léo et Mathis échangent énormément, tout au long de l'activité et justifient spontanément ce qu'ils font.

En filigrane de ces constances observées au sein de chaque groupe, on voit également se tracer de grandes différences entre eux, que ce soit concernant les types de productions proposées par les enfants, ou leur posture de travail personnel ou interactif. Ces divergences peuvent être attribuées à la nature et à la fonction que les élèves assignent à la tâche qui leur est demandée. Ainsi, pour le binôme n°1, il peut s'agir d'un travail dit « scolaire » et porteur des représentations qui l'accompagne généralement, c'est-à-dire un travail dans lequel il faut s'engager avec sérieux et discipline, pour répondre de façon juste. Il est difficile de savoir si Kien et Maëlys éprouent du plaisir à pouvoir s'exprimer librement ou si au contraire, la consigne de type ouvert les déstabilise et les met mal à l'aise. Les deux enfants s'offrent peu de possibilités car ils utilisent un matériel restreint. Par exemple, Kien utilise un crayon de bois, un pinceau, de la peinture verte et de la colle. Cette façon d'agir est peut être due aux habitudes de classe qui, dans les autres disciplines, n'offrent pas nécessairement l'occasion d'une expression libre. Les enfants chercheraient alors à se conformer le plus possible à ce qu'ils font habituellement comme gage de

sécurité. Ils joueraient sur le fil de l'effet maître. Ainsi, Kien semble souvent désarçonné lorsqu'il est interrogé sur ce qu'il fait et soulagé lorsque sa réponse est validée. Peut-être n'a-t-il pas compris qu'aucune réponse ne pouvait être estimée comme étant erronée, ce qui expliquerait un comportement prenant peu de risques car ne sachant pas où l'erreur peut survenir. L'attitude de Maëlys peut également être interprétée comme allant dans ce sens. Les réponses de son camarade étant validées par l'adulte, elle trouve sans doute plus confortable de calquer son travail sur le sien.

Le deuxième binôme éprouve sans conteste davantage de plaisir devant la possibilité dont la seule limite réside dans l'ampleur du matériel proposé. D'ailleurs, les deux garçons semblent vouloir en user toutes les potentialités en utilisant presque tout ce qui est à leur disposition, même la pâte à modeler, dont l'utilisation induit pourtant une production de l'instant, dont la trace sera difficilement conservée. Les deux garçons s'engagent donc dans une performance et jouent avec leur production, qu'ils souhaitent enrichir à l'infini, surtout Mathis qui ne s'arrêtera que pour des raisons d'ordre extérieur : l'heure du déjeuner. Le duo a doublé la consigne initiale d'une seconde qui lui est propre : proposer quelque chose de « drôle », le terme étant plusieurs fois employé par les enfants. L'humour apparaît alors à plusieurs niveaux : faire rire *pendant* l'exercice et faire rire *par* l'exercice. En effet, durant l'activité, les deux garçons s'amuse et cherchent à s'amuser l'un l'autre : le ton est jovial, le défi du nez en pâte à modeler le plus incongru est lancé, des termes prêtant à sourire sont employés. De plus, les enfants désirent que leur production achevée fasse rire en elle-même ceux qui seront susceptibles de la voir. Par exemple, Léo représente un lapin qui mange un sandwich au soleil avec un nez sur le front et un « cheveu-oreille ». On pourrait penser que les deux élèves s'épanouissent dans ce travail parce qu'ils lui apportent cette dimension personnelle, non-énoncée par l'adulte et par nature plaisante, ce qui leur permet de se l'approprier. Dans cette recherche de plaisir et contrairement au binôme n°1, peu de réflexion sur le motif est observable. Les enfants s'adonnent plus volontiers à des expériences plastiques au grès de leurs envies. Ainsi, voici un court échange avec Mathis alors qu'il brandit un gros pinceau rond avec enthousiasme :

**Moi :** Qu'est-ce que tu vas faire avec ce pinceau ?

**Mathis :** Je sais pas.

**Moi :** Tu ne sais pas encore ce que tu veux faire ?

**Mathis :** Non.

### 3.2. ANALYSE DES PRODUCTIONS

Pour analyser les productions, il peut être intéressant d'utiliser le cadre conceptuel de la pensée symbolique et de la théorie de l'esprit, détaillées précédemment (Cf. pages 7 à 10). Concernant le pont d'argile, la fonction explicative des représentations mentales est pleinement convoquée. En effet, les enfants ont été amenés à formuler clairement les caractéristiques d'un objet, en l'occurrence celles d'un pont lorsqu'ils ont dû planifier les procédures à mettre en œuvre pour passer de l'espace entre deux cubes à celui entre deux tables. Les enfants ont bel et bien été capables de « rendre présent » ce qui ne l'était pas. En effet, le dispositif didactique prévoyait, à l'ouverture de la phase 3, une étape de mentalisation et de verbalisation des particularités de la forme du pont (pieds épais, arrondi plus fin) et de la chronologie de la construction.

Même si les enfants s'investissent pleinement dans la tâche, le résultat de leur travail ne semble pas les satisfaire totalement. Cette réserve est due à l'arrondi affaissé de la construction (Cf. figure 8). A ce moment, il est probable que les enfants confrontent le rendu avec l'image mentale qu'ils ont de ce à quoi ressemble un pont. Il est aussi possible qu'ils projettent un regard extérieur sur leur travail qui ne serait pas à même de reconnaître ce qu'ils se sont efforcés de bâtir.

Quant à la transformation du pochoir, elle mobilise la fonction de symbolisation des représentations mentales puisque les élèves essaient, par des opérations plastiques, de transmettre une information porteuse de sens. Comme nous l'avons vu précédemment, les procédés utilisés par les enfants varient fortement d'un binôme à l'autre. Néanmoins, il apparaît que chacun fait le nécessaire pour répondre à la consigne donnée c'est-à-dire pour faire apparaître du sens. Ils le font certainement pour contenter l'enseignant mais aussi parfois en projetant un autre regard indéterminé et potentiel sur leur production. Cette démarche invite les enfants à inscrire des indices dans leur travail de sorte à ce qu'il soit explicite pour quiconque, en dehors de tout apport langagier. Ainsi, leur travail doit pouvoir faire sens en lui-même. Cette démarche vient du fait qu'ils attribuent à autrui des connaissances différentes des leurs : ce n'est pas parce qu'ils savent ce qu'ils ont voulu

faire que quelqu'un d'autre le saura ; il faut les guider. Voici les balises que les enfants observés nous ont laissées :

<b>Enfant</b>	<b>Projet initial</b>	<b>Balises dans l'ordre d'apparition</b>	<b>Ajouts périphériques</b>
<b>KIEN</b> (Cf. annexe 7)	« <i>Parce qu'il s'est cogné</i> »	- un grand mur agrémenté de briques - un trait entre le bonhomme et le mur pour montrer le lien de cause à effet	- une poubelle
<b>MAËLYS</b> (Cf. annexe 8)	« <i>Parce qu'il est tombé</i> »	- un bonhomme allongé - un mur - un toit	X
<b>MATHIS</b> (Cf. annexe 9)	« <i>Parce qu'il mord</i> »	- des dents - un doigt dans la bouche	- des moustaches - des yeux - des joues - des oreilles - des cheveux - un chapeau - des épaules - une poitrine - un ventre - son prénom et celui de son binôme
<b>LEO</b> (Cf. annexe 10)	« <i>Parce qu'il mange</i> »	- des dents - un sandwich - un bras et une main	- un menton - des yeux - des pieds - un nez - des oreilles - un « cheveu-oreille »

A noter que les enfants se plaisent également à ajouter des éléments périphériques à la consigne (quatrième colonne) mais qui fait pleinement partie de la part de liberté dont ils disposent. Ces ajouts s’ancrent également dans une démarche réfléchie et le plus souvent justifiées.

#### **4. CONCLUSIONS DIDACTIQUES**

##### **①** *Le contrat didactique en arts visuels*

Guy Brousseau définit le contrat didactique comme étant « l’ensemble des comportements de l’enseignant qui sont attendus de l’élève et l’ensemble des comportements de l’élève qui sont attendus de l’enseignant. Le contrat est donc ce qui détermine explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à gérer et dont il sera, d’une manière ou d’une autre, comptable devant l’autre ». Ainsi, il s’agit de se poser la question de savoir si d’une part, l’élève répond à la question posée ou à ce qu’il pense être attendu par le maître mais aussi d’autre part de comprendre quelle nature l’enfant attribue à l’erreur.

Il est alors important de faire, au préalable, la distinction entre les erreurs que l’on ne souhaite pas et celles que l’on souhaite. Les premières sont de l’ordre de la représentation de la tâche demandée<sup>3</sup> tandis que les secondes peuvent intervenir dans le choix et dans l’exécution d’une procédure par l’élève. Si ce type d’erreurs survient, il est nécessaire de se demander si les élèves ont un moyen d’invalider leurs résultats. L’invalidation peut alors être interne, c’est-à-dire fondée sur l’expérience (comme un pont qui s’effondre) ou externe, soit révélée lors d’un échange avec les autres élèves.

De façon plus générale, il convient d’explicitement clairement aux enfants ce qui est attendu d’eux et de délimiter avec eux la sphère des possibles de l’activité qui leur est

---

<sup>3</sup> Pour ce faire, il est nécessaire de veiller à annoncer une consigne claire, de s’assurer de sa compréhension par tous, voire de proposer une phase de familiarisation (cf. phases 1 et 2 de l’activité n°1 « le pont d’argile »).

soumise. Par exemple, pour l'activité n°1 il est demandé de construire un pont entre deux tables qui se soutient lui-même et pour l'activité n°2, d'expliquer pourquoi ce visage a la bouche ouverte par tous les procédés que l'on souhaite.

Néanmoins, dans ce dernier cas et comme nous l'avons vu, il n'est pas toujours aisé pour l'enseignant de savoir si l'enfant agit bien dans le cadre qui lui est proposé, en comprenant toutes les possibilités qui s'offrent à lui et en les exploitant ou si subsistent tout de même, malgré les encouragements verbaux, une limite invisible qui empêche l'enfant de concevoir la totalité de sa sphère d'action.

## ② *L'usage du brouillon*

Dans l'expérience de l'activité n°2, il apparaît que les enfants ne font pas usage du « kit brouillon » qui leur est donné. Comme nous l'avons vu, le binôme n°1 semble même l'avoir complètement délaissé puisqu'aucune allusion n'y est faite alors qu'au sein du binôme n°2, même s'il est pris en compte, il n'est pas sollicité.

Il est donc à supposer que la simple invitation ne suffit pas, l'emploi d'un support partiel de réflexion nécessiterait un apprentissage particulier. Il reviendrait à l'enseignant d'en présenter la fonction et les avantages à savoir la possibilité d'effectuer des essais successifs, perfectibles et souvent perfectionnés dans le but de proposer une production finale la plus satisfaisante qui soit, pour soi mais aussi d'améliorer ces capacités. Pour être efficace, on peut également penser que la pratique du brouillon doit s'ancrer dans des habitudes de classe et être sollicitée dès qu'une situation le permet et le demande.

## ③ *Le découpage du temps et de l'espace*

S'il est communément admis que le matériel mis à disposition des élèves influe sur leurs comportements, qu'ils soient actifs ou réflexifs, l'organisation temporelle et spatiale des activités peut également être un outil pour inciter les enfants à réfléchir. Ainsi, les deux activités proposaient un espace scindé en deux parties :

<b>Activité n°1</b> <b>Le pont d'argile</b>		<b>Activité n°2</b> <b>La bouche ouverte</b>	
<i>Espace 1</i>	« Espace d'appropriation »	<i>Espace 1</i>	« Espace de travail »
<i>Espace 2</i>	« Espace de travail »	<i>Espace 2</i>	« Espace ressource »

Pour l'activité n°1, le passage d'un espace à l'autre et surtout la soustraction au regard des élèves de ce qu'ils avaient produit lors des deux premières phases (construction des tours et du pont à taille réduite) a permis un travail intellectuel qui consistait à restituer ce qui a avait été fait dans le but de l'appliquer à la nouvelle tâche (construction du pont à taille réelle). Dans ce cas, le dispositif a permis une réussite.

Pour l'activité n°2, le passage d'un espace à l'autre n'est plus dirigé par l'enseignant puisque les déplacements sont libres. Le dispositif avait pour ambition de permettre des temps de réflexion lorsque l'élève est placé devant son travail, sans outil dans les mains. Les expériences menées ont ouvert les possibilités de temps de réflexion envisagée. En effet, les enfants observés ont également pris le temps de réfléchir non pas dans l'espace de travail mais dans l'espace ressource afin d'en exploiter les possibilités. Ils ont donc effectué un travail intellectuel inverse à celui anticipé. Il ne s'agissait pas de d'abord planifier une opération plastique puis de choisir un outil adapté mais plutôt de regarder le matériel mis à disposition pour en déduire ce qu'il permettait de faire. Même si cette option n'avait pas été prise en compte lors de l'élaboration de la démarche expérimentale, le dispositif a néanmoins montré des atouts puisque les enfants ont montré des signes de réflexion et ont ajusté leur production.

#### ④ *L'ouverture sur le conflit socio-cognitif*

Une autre option possible et qui n'a pas été explorée dans le cadre de ce mémoire et de proposer à la suite de l'activité n°2, une dernière phase au cours de laquelle chacune des productions aurait été présentée au reste de la classe qui aurait dû deviner ce que l'enfant-auteur avait cherché à exprimer. Cet aboutissement aurait été annoncé dans la consigne de

sorte à inviter l'enfant à être le plus explicite possible dans son travail et à renforcer sa réflexion.

## CONCLUSION

L'étude menée dans le cadre de ce travail de recherches a permis la mise en exergue d'un certains nombres de remarques et de conclusions didactiques. Néanmoins, les expériences n'ayant été soumis qu'à un échantillon restreint d'élèves, il serait hâtif, maladroit et sans doute fautif d'un point de vue intellectuel, de généraliser les observations à l'ensemble des enfants de grande section.

Néanmoins, il est apparu que la réflexion en arts visuels est présente et ce dès l'âge de cinq ans. Elle ne s'exprime pas toujours de la même façon, selon les individus mais les enfants sont capables de concevoir des opérations plastiques, de les mettre en œuvre et de les modifier dans le but de produire du sens ou au service d'un projet commun. On constate aussi que certains enfants se plaisent à mettre du sens sur ce qu'ils ont fait, mais *a posteriori*. Dans le premier cas, comme dans le second, il apparaît que les enfants ne se contentent pas de *faire pour faire*, mais de glisser dans leur travail, de manière volontaire et parfois revendiquée, une part de ce qu'ils veulent exprimer.

Des quelques élèves observés, une grande diversité quant à la nature des moments de réflexion se dégage déjà. Ces constatations, qui n'avaient pas toujours été envisagées en amont de l'expérimentation, ont permis de nourrir la réflexion en élargissant son champs. Ainsi, le profil de l'enfant penseur-mobile dont la réflexion est perceptible dans ses déplacements, allées et venues au cours desquelles des modifications sont apportées au travail, se distingue de celui de l'enfant penseur-statique qui regarde pendant quelques secondes sa production avec de la transformer.

Ce constat permet de mettre en place une pédagogie des arts visuels qui permet et favorise la réflexion des jeunes enfants durant ses temps créatifs. Les aménagements matériels, temporels, spatiaux, la formulation des consignes et la nature des projets proposés aux enfants peuvent aller dans ce sens puisqu'ils permettent de répondre aux besoins des élèves tout en restant dans le champ de leurs capacités.

Néanmoins, même si l'envie sous-jacente à ce travail de mémoire a été de redonner à la pratique artistique toute sa dimension intellectuelle, il ne s'agit pas pour autant de l'intellectualiser outre mesure et donc de le dénaturer. En effet, et à ce sujet, Daniel Lagoutte écrit que « l'art ne s'enseigne pas seulement en termes d'apprentissages cognitifs

et techniques. La création artistique se fonde sur le non-programmable, l'aléatoire, l'imprévu, prend en compte la multiplicité des individualités et l'émotion personnelle, génère la diversité qui est par nature incontrôlable. »

## BIBLIOGRAPHIE

**ARDOUIN** Isabelle, *L'éducation artistique à l'école*, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, 1997, Paris

**BAGGIO** Dessie, *L'expression picturale de l'enfant*, éditions Connaissances et savoirs, 2008, Paris

**CHARNAY** Roland et **MANTE** Michel, *Concours Professeur des écoles (CRPE), Mathématiques, Epreuve orale d'admission*, éditions Hatier, 2011, Paris

**FERRIERE** Adolphe, *Brève initiation à l'éducation nouvelle*, éditions Bourrelrier, collection Educateurs d'hier et d'aujourd'hui, 1951, Paris

**GONTHIER** Joëlle, *Dessin et dessein*, Pédagogie et contenu des arts plastiques, éditions ESF, collection Sciences de l'éducation, 1990, Paris

**LAGOUTTE** Daniel, *Enseigner les arts visuels*, éditions Hachette Education, collection Pédagogie pratique à l'école, 2002, Paris

**LANDRY** Marie-Claire, *La créativité des enfants, malgré ou grâce à l'éducation ?*, éditions De Boeck et Larcier S.A., 1997, Paris-Bruxelles

**ROULIN** J. L., *Psychologie cognitive*, éditions Bréal, collection Grand Amphi Psychologie, 2006, Rosny

# WEBOGRAPHIE

[http://www.lsv.ens-cachan.fr/~finkel/papiers\\_public/RM\\_et\\_IM\\_2012.pdf](http://www.lsv.ens-cachan.fr/~finkel/papiers_public/RM_et_IM_2012.pdf)

<http://www.memoireonline.com/11/07/681/developpement-capacite-de-theorie-de-l-esprit-jeunes-enfants.html>

[http://www.scienceshumaines.com/quand-l-enfant-acquiert-la-theorie-de-l-esprit\\_fr\\_5223.html](http://www.scienceshumaines.com/quand-l-enfant-acquiert-la-theorie-de-l-esprit_fr_5223.html)

[http://theses.univ-lyon3.fr/documents/getpart.php?id=lyon3.2005.cretin\\_r&part=262738](http://theses.univ-lyon3.fr/documents/getpart.php?id=lyon3.2005.cretin_r&part=262738)

**ANNEXE 1 : Captures par seconde d'Adam : *penseur-mobile***



ANNEXE 2 : Captures par seconde de Maëlys : *penseur-statique*



### ANNEXE 3 : Grille d'observation (Kien, binôme n°1)

<b>① L'UTILISATION DU MATERIEL</b>	
<b>① Le brouillon</b>	
L'enfant utilise-t-il le brouillon mis à sa disposition ? Si oui, comment ?	Non.
<b>② La table du matériel</b>	
Combien d'outils différents l'enfant utilise-t-il ? Lesquels ?	4 : crayon gris, petit pinceau plat, peinture verte, colle.
L'enfant justifie-t-il ses choix d'outils ? Si oui, Comment ?	Petit pinceau plat et peinture verte pour peindre le mur et le bonhomme. Petit pinceau plat : pas de justification. Peinture verte : « C'est rigolo ».
Combien de fois l'enfant se déplace-t-il vers la table du matériel ? Pourquoi ?	3 : 1 pour regarder le matériel, 2 pour prendre du matériel (motivation anticipée).
<b>③ Le pochoir inducteur</b>	
Quelle signification l'enfant donne-t-il à son pochoir ?	« Parce qu'il s'est «cogné» ».
Le fait-il apparaître dans sa production ? Si oui, comment ?	Oui. Mais il ne le modifie pas à l'aide d'opération plastique. L'explication se fait par la représentation d'une saynète : « pour décorer ».
<b>② LA POSTURE DE L'ENFANT</b>	
<b>① Les interactions avec le camarade</b>	
L'enfant prend-il des informations sur le travail de son camarade ? Combien de fois ?	Oui. 3.
A cette suite, apporte-t-il des modifications à son travail ? Lesquelles ?	Non.
L'enfant a-t-il des échanges verbaux avec son camarade ? Lesquels ?	Non.
A cette suite, apporte-t-il des modifications à son travail ? Lesquelles ?	-
<b>② Les interactions avec l'enseignant</b>	
L'enfant sollicite-t-il l'enseignant ? Comment ? Pourquoi ?	Non.
<b>③ Les interactions avec sa production</b>	
L'enfant prend-il le temps de regarder son travail ? Combien de fois ? Pendant combien de temps ?	Oui. 2. Environ 15 secondes.
A cette suite, apporte-t-il des modifications à son travail ? Lesquelles ?	Oui. Il ajoute des bras à son bonhomme.
L'enfant sait-il quand il a terminé son travail ?	Oui.

## ANNEXE 4 : Grille d'observation (Maëlys, binôme n°1)

<b>1 L'UTILISATION DU MATERIEL</b>	
<b>① Le brouillon</b>	
L'enfant utilise-t-il le brouillon mis à sa disposition ? Si oui, comment ?	Non.
<b>② La table du matériel</b>	
Combien d'outils différents l'enfant utilise-t-il ? Lesquels ?	9 : crayon gris, peinture rouge, gros pinceau plat, petit pinceau rond, peinture jaune, tout petit pinceau rond, peinture bleue, gros pinceau rond, colle.
L'enfant justifie-t-il ses choix d'outils ? Si oui, Comment ?	Oui. Elle échange un gros pinceau contre un plus petit : « Il est trop gros », « Je dépasse ». Peinture rouge : « Des fois, des briques, c'est rouge. »
Combien de fois l'enfant se déplace-t-il vers la table du matériel ? Pourquoi ?	9 : 3 pour regarder le matériel, 6 pour prendre du matériel (motivation anticipée)
<b>③ Le pochoir inducteur</b>	
Quelle signification l'enfant donne-t-il à son pochoir ?	« Parce qu'il s'est fait mal ».
Le fait-il apparaître dans sa production ? Si oui, comment ?	Oui. Mais elle ne le modifie pas à l'aide d'opération plastique. L'explication se fait par la représentation d'une saynète. (comme Kien)
<b>2 LA POSTURE DE L'ENFANT</b>	
<b>① Les interactions avec le camarade</b>	
L'enfant prend-il des informations sur le travail de son camarade ? Combien de fois ?	Oui. 7.
A cette suite, apporte-t-il des modifications à son travail ? Lesquelles ?	Oui. Elle choisit de représenter la même saynète que Kien.
L'enfant a-t-il des échanges verbaux avec son camarade ? Lesquels ?	Non.
A cette suite, apporte-t-il des modifications à son travail ? Lesquelles ?	-
<b>② Les interactions avec l'enseignant</b>	
L'enfant sollicite-t-il l'enseignant ? Comment ? Pourquoi ?	Oui. Pour ouvrir un bâton de colle.
<b>③ Les interactions avec sa production</b>	
L'enfant prend-il le temps de regarder son travail ? Combien de fois ? Pendant combien de temps ?	Oui. 5. Environ 1 minute 10.
A cette suite, apporte-t-il des modifications à son travail ? Lesquelles ?	Oui. Pour choisir un pinceau adapté pour peindre le bonhomme : « Je l'ai pris parce que mon bonhomme, il est tout petit » (30 secondes). Pour ajouter un toit (5 secondes), pour ajouter une cheminée (5 secondes). Pour réfléchir à comment combler le vide (30 secondes).
L'enfant sait-il quand il a terminé son travail ?	Oui.

## ANNEXE 5 : Grille d'observation (Mathis, binôme n°2)

<b>1 L'UTILISATION DU MATERIEL</b>	
<b>① Le brouillon</b>	
L'enfant utilise-t-il le brouillon mis à sa disposition ? Si oui, comment ?	Non. Mail il le conseille à Léo pour qu'il s'entraîne à dessiner un sandwich. XXXX
<b>② La table du matériel</b>	
Combien d'outils différents l'enfant utilise-t-il ? Lesquels ?	17 : crayon bleu, peinture rouge, peinture violette, peinture verte, 2 mélanges de peintures, petit pinceau plat, gros pinceau plat, gros pinceau rond, pâte à modeler bleue, pâte à modeler blanche, pâte à modeler rouge, pâte à modeler jaune, feutre vert, feutre rouge, feutre jaune, feutre rose.
L'enfant justifie-t-il ses choix d'outils ? Si oui, Comment ?	Oui. « C'est joli », « J'aime bien ».
Combien de fois l'enfant se déplace-t-il vers la table du matériel ? Pourquoi ?	26 : pour regarder le matériel, pour discuter avec Léo, pour prendre du matériel (motivation non-anticipée)
<b>③ Le pochoir inducteur</b>	
Quelle signification l'enfant donne-t-il à son pochoir ?	« Parce qu'il mord ». Il planifie de représenter des dents et un doigt.
Le fait-il apparaître dans sa production ? Si oui, comment ?	Oui. Il ajoute des éléments sur le pochoir. Il hésite à utiliser l'espace autour pour écrire son prénom, mais finalement le fait par manque d'espace.
<b>2 LA POSTURE DE L'ENFANT</b>	
<b>① Les interactions avec le camarade</b>	
L'enfant prend-il des informations sur le travail de son camarade ? Combien de fois ?	Oui. 5.
A cette suite, apporte-t-il des modifications à son travail ? Lesquelles ?	Oui. Il écrit aussi son prénom et celui de Léo.
L'enfant a-t-il des échanges verbaux avec son camarade ? Lesquels ?	Oui. Certains sont chuchotés. Il donne aussi des conseils : « Tu ne fais pas un petit nez ? », « Alors, il faut en faire un ! [un sandwich] », « Essaie de faire sur ça [le brouillon] », « Tu n'as pas fait de joues. Bah alors ? ».
A cette suite, apporte-t-il des modifications à son travail ? Lesquelles ?	Oui. « Moi aussi je vais lui faire un chapeau ». Il change le nez de son bonhomme, pour un faire un drôle comme celui de Léo.
<b>② Les interactions avec l'enseignant</b>	
L'enfant sollicite-t-il l'enseignant ? Comment ? Pourquoi ?	Oui. Il demande des informations sur le matériel : « Elle sert à quoi la pâte à modeler ? »
<b>③ Les interactions avec sa production</b>	
L'enfant prend-il le temps de regarder son travail ? Combien de fois ? Pendant combien de temps ?	Non. Mais il regarde longuement le matériel. Il s'attarde aussi sur le modelage de la pâte à modeler.
A cette suite, apporte-t-il des modifications à son travail ? Lesquelles ?	Oui. Il retravaille la pâte à modeler et ajoute des éléments à son pochoir, parfois de façon anticipée (« Je vais faire les yeux », « Je vais faire des moustaches rouges parce qu'il a mangé de la fraise », « J'ai oublié les oreilles : il ne va rien entendre, il va être sourd. »)
L'enfant sait-il quand il a terminé son travail ?	Non.

## ANNEXE 6 : Grille d'observation (Léo, binôme n°2)

<b>1 L'UTILISATION DU MATERIEL</b>	
<b>① Le brouillon</b>	
L'enfant utilise-t-il le brouillon mis à sa disposition ? Si oui, comment ?	Non.
<b>② La table du matériel</b>	
Combien d'outils différents l'enfant utilise-t-il ? Lesquels ?	10 : peinture rouge, peinture verte, peinture violette, 2 types de pinceaux, feutre rouge, feutre jaune, crayon jaune, crayon gris, pâte à modeler rouge.
L'enfant justifie-t-il ses choix d'outils ? Si oui, Comment ?	Oui. Pour la peinture : « J'aime bien ». Quand il l'échange contre un crayon : « La peinture, ça tache ».
Combien de fois l'enfant se déplace-t-il vers la table du matériel ? Pourquoi ?	24 : pour regarder le matériel, pour discuter avec Mathis, pour prendre du matériel.
<b>③ Le pochoir inducteur</b>	
Quelle signification l'enfant donne-t-il à son pochoir ?	« Parce qu'il mange ». Il planifie de représenter des dents.
Le fait-il apparaître dans sa production ? Si oui, comment ?	Oui. Il ajoute des éléments sur le pochoir. Il le complète aussi sur le fond.
<b>2 LA POSTURE DE L'ENFANT</b>	
<b>① Les interactions avec le camarade</b>	
L'enfant prend-il des informations sur le travail de son camarade ? Combien de fois ?	Oui. 7.
A cette suite, apporte-t-il des modifications à son travail ? Lesquelles ?	Il prend un feutre comme Mathis.
L'enfant a-t-il des échanges verbaux avec son camarade ? Lesquels ?	Oui. Certains sont chuchotés. « Regarde, il va être trop drôle ! [le nez] », « Tu veux que je t'aide ? », « Et tu marques Léo ». « C'est vert rouge » « C'est plutôt du argenté ou du doré », « Ca c'est les pieds, c'est pas les épaules », « T'as pas encore fini ? »
A cette suite, apporte-t-il des modifications à son travail ? Lesquelles ?	Il n'utilise pas le brouillon conseillé par Mathis mais il choisit de commencer à travailler au crayon gris. Les deux chapeaux se transforment en oreilles pour faire comme Mathis. Le cheveu devient aussi une oreille, un « cheveu-oreille ». Il déplace le nez sur le front pour écrire le prénom de Mathis.
<b>② Les interactions avec l'enseignant</b>	
L'enfant sollicite-t-il l'enseignant ? Comment ? Pourquoi ?	Oui. Pour avoir des informations sur ce qui est possible : « On peut mélanger ? », « On peut faire les yeux ? ».
<b>③ Les interactions avec sa production</b>	
L'enfant prend-il le temps de regarder son travail ? Combien de fois ? Pendant combien de temps ?	Non.
A cette suite, apporte-t-il des modifications à son travail ? Lesquelles ?	-
L'enfant sait-il quand il a terminé son travail ?	Oui.

## ANNEXE 7 : La production finale de Kien



**ANNEXE 8 : La production finale de Maëlys**



**ANNEXE 9 : La production finale de Mathis**



**ANNEXE 10 : La production finale de Léo**



## QUATRIEME DE COUVERTURE

L'enjeu de ce travail de mémoire est de montrer la nécessité de ne pas proposer aux jeunes enfants, lors des séances d'arts visuels en maternelle, des situations où il leur est demandé d'orienter leur production plastique vers un projet qui serait extérieur à leurs désirs et déjà construit visuellement. Le projet est essentiel mais il doit le plus possible permettre à l'enfant de répondre à une idée qui est sienne.

Cette démarche est à la portée déjà à la portée des enfants de grande section puisqu'à 5 ans, ils sont intellectuellement capables de représentations mentales dont l'une des fonctions est la symbolisation, c'est-à-dire la faculté à transmettre une information porteuse de sens. Leur intelligence, encore prélogique, nécessite de se reposer sur des supports concrets : les manipulations plastiques offrent alors un socle solide et riche de potentialités à leur démarche réflexive.

L'enjeu est alors de proposer des situations pédagogiques qui, fondées sur ce constat, permettent à l'enfant de réfléchir tout en faisant. Du problème plastique à l'expression libre, une multitude de postures intellectuelles prennent vie et s'exercent...

## REMERCIEMENTS

Je remercie mon directeur de mémoire, Philippe Baryga, pour son écoute et ses conseils. Je remercie également Christine Verpoest, directrice de l'école où j'exerce, pour m'avoir laissé carte blanche avec les enfants. Je remercie également Christine Régnier, collègue qui a mis une salle à ma disposition. Merci aux enfants, Kien, Maëlys, Mathis, Léo, Adam, Paul, Laurette et Alexi, pour leur enthousiasme.